Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270282
Centre d'intérêt : 250

Laperrière, Anne.

L'expérience britannique : les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques / Anne Laperrière. -- Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1986.
v, 46 f. ; 28 cm.

Bibliogr. : f. 43-46.

Vedette(s)-secondaire(s) : Conseil scolaire de l'île de Montréal

Descripteur(s) : Immigrant * Communauté culturelle * Intégration sociale * Multiculturalisme * Attitude raciale

Identificateur(s) de nom : Grande-Bretagne

Ce document se propose d'éclairer, en un premier temps, la définition des divers concepts et problématiques couramment utilisés dans le champ de l'intervention sociale concernant les minorités ethniques et les immigrant-e-s. Cet éclairage s'appuiera, ente autres, sur la présentation des divers types d'intervention sociale liés aux diverses problématiques existantes. Du matériel britannique recueilli à Londres, à l'automne 1984 et au printemps 1985, a permis de faire ce travail. Trois approches utilisées pour décrire la situation en Grande-Bretagne - l'assimilationnisme, le multiculturalisme et l'interculturalisme - sont ensuite appliquées à la situation écolaire québécoise. Une quatrième approche, l'antiraciste, n'a pas encore de correspondance ici.

Type de document :

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

9270282

9270282

CADRE
CENTRE DE DOCUMENT
1940, BOUL. HENRI-BOUR
MONTRÉAL H

L'EXPÉRIENCE BRITANNIQUE

Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques

ANNE LAPERRIÈRE,
MARS 1986

Dépôt légal: Deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

© 1986 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Montréal, Canada

REMERCIEMENTS

Ce document n'aurait pu être réalisé sans l'appui et la collaboration de plusieurs personnes et institutions. Nous tenons à remercier ici le Conseil scolaire de l'Île de Montréal qui a d'abord rendu cette recherche possible et en particulier, MM. Claude Hébert et Pierre Tougas. Nous voulons remercier également nos répondants et répondantes britanniques pour leur accueil chaleureux, l'intérêt qu'ils ont manifesté à la problématique multiethnique québécoise, leur disponibilité à discuter de leur expérience et réflexion dans ce domaine, et enfin, pour l'accès qu'ils nous ont ouvert aux ressources humaines, institutionnelles et documentaires existantes. En particulier, nous tenons à remercier, au niveau des universités, le professeur John Raynor, de l'Open University qui a piloté cette introduction à l'expérience britannique; puis les professeurs Crispin Jones, Jagdish Gundara, ainsi que M. Euan Reid et M. David Coulby, du London Institute of Education, et enfin, les professeurs Barbara Mayor, de l'Open University et Averill Leitch, du North- East London Polytechnic. Au niveau des écoles et de la structure pédagogique qui les soutient, nos entrevues (et nos observations) avec MM. Kamal Paul et Michael Hussey, de l'inspectorat multiethnique, avec Madame Valerie Davis, animatrice au CUES (Centre for Urban Educational Studies) et enfin, avec des enseignants et enseignantes et membres de l'équipe de direction de l'école John Kelly ont été précieuses à notre réflexion. Nous espérons que la teneur de ce document saura répondre à la richesse et aux nuances de la réflexion de ces intervenants et intervenantes, ainsi qu'aux attentes des institutions qui ont encouragé cette recherche. Enfin, nous remercions MM. Paul Bernard, Yvon Lefebvre et Claude Hébert pour leurs commentaires sur ce texte, ainsi que Madame France Dufresne, qui en a patiemment dactylographié le manuscrit.

Table des matières

	Page
Remerciements	ii
Introduction	iv
La société multiethnique à venir : Le débat britannique sur la question et la situation québécoise	1
Introduction	2
1. Les analyses britanniques	5
1. L'idéologie assimilationniste	6
2 Société pluriculturelle/Multiculturalisme	8
3. L'interculturalisme	15
4. L'approche antiraciste	26
2. La situation québécoise	37
Bibliographie	43

Introduction

Ce rapport s'inscrit dans la ligne de la réflexion que le Conseil scolaire de l'Île de Montréal entend mener concernant "les meilleures orientations à prendre en vue de l'intégration socio-scolaire des enfants immigrants et quant à l'éducation interculturelle qu'il est souhaitable d'offrir à tous les élèves". Plus particulièrement, ce document se propose d'éclairer, en un premier temps, la définition des divers concepts et problématiques couramment utilisés dans le champ de l'intervention sociale concernant les minorités ethniques et les immigrant-e-s. Cet éclairage s'appuiera, entre autres, sur la présentation des divers types d'intervention sociale liés aux diverses problématiques existantes, répondant en cela au souhait explicite du Conseil.

En vue de faire ce travail, nous avons systématiquement utilisé du matériel britannique - matériel écrit et compte-rendus d'entrevues et d'observations sur place - que nous avons amassé lors de deux séjours à Londres, à l'automne 1984 et au printemps 1985. Ce matériel nous paraissait particulièrement intéressant en regard des visées du Conseil pour trois raisons, que nous mentionnions dans le projet que nous lui avons soumis : 1) tout d'abord, des similitudes importantes, au niveau de l'origine ethnique et du statut des immigrant-e-s, rapprochent le Québec et la Grande-Bretagne : entre autres, les immigrant-e-s d'Asie, de la Caraïbe et de la Grèce y sont nombreux, et les analyses se centrent sur eux; par ailleurs, il ne s'agit pas de travailleurs migrants temporaires, comme en Europe continentale, mais d'immigrant-e-s, comme au Québec; 2) l'extrême décentralisation de la société britannique a permis l'éclosion de nombreuses idéologies et de nombreux débats concernant les meilleures orientations à prendre en vue de l'insertion sociale (et scolaire) des immigrant-e-s et minorités ethniques, rendant ce champ de réflexion d'autant plus riche et approfondi; 3) cette réflexion et ces débats ont enfin été liés de près, suivant la tradition scientifique britannique, à une série de

projets empiriques, dont l'analyse a, à son tour, alimenté le débat. Ce souci d'allier la réflexion théorique à la pratique répond également aux préoccupations du Conseil scolaire.

La société multiethnique à venir :
Le débat britannique actuel sur la question
et la situation québécoise

Ce travail vise à répondre aux questions générales qui se posent concernant le type de société ethnique vers lequel se dirige le Québec, les avenues possibles d'une intégration harmonieuse des diverses minorités ethniques et enfin, le rôle que l'école peut jouer dans ce processus.

Pour ce faire, nous nous sommes essentiellement inspirée des réflexions britanniques récentes sur le sujet, que nous avons systématiquement confrontées à la situation et à la réflexion québécoises. Deux ensembles de facteurs nous ont essentiellement orientée vers la réflexion britannique : tout d'abord, la Grande-Bretagne, tout comme le Canada, a penché jusqu'ici vers une politique beaucoup plus pluraliste (mosaïque) qu'assimilationiste (à la façon du melting pot américain), à l'endroit de ses immigrant-e-s et minorités ethniques; par ailleurs, les immigrant-e-s et minorités ethniques britanniques s'apparentent aux immigrant-e-s et minorités ethniques québécoises tant par leur statut - non temporaire - que par leur origine ethnique - entre autres, les Grecs, Antillais et Asiatiques constituent des minorités britanniques importantes. Deuxièmement, les débats sur les questions immigrante et ethnique ont été particulièrement nourris et approfondis en Grande-Bretagne ces quinze dernières années et ont donné lieu à de nombreuses expérimentations dont a pu profiter à son tour la réflexion; l'intensité et la qualité de cette réflexion constituent le deuxième motif qui nous a poussée vers une étude de la littérature et des expériences britanniques en vue d'éclairer l'expérience québécoise.

Ce travail présentera donc une analyse de la réflexion britannique sur les diverses options sociales qui ont été expérimentées à ce jour, concernant l'intégration des immigrant-e-s et minorités ethniques. Elle se base essentiellement sur l'analyse des parutions britanniques les plus largement diffusées dans ce champ - il va de soi qu'il ne s'agit pas d'une revue exhaustive de la littérature -, sur les réflexions que nous ont livrées, sur la situation britannique, diverses personnes-ressources rencontrées, et enfin, bien sûr, sur les données connues de la situation québécoise ou canadienne et les

analyses qu'elles ont à ce jour inspirées. On le verra, la Grande-Bretagne a mené assez loin la réflexion et l'opérationnalisation d'options sociales diverses pour en donner des appréciations significatives et empiriquement documentées. Si la réflexion britannique semble assez avancée par rapport à la réflexion québécoise sur le sujet - entre autres, parce que l'Angleterre a eu à faire face plus tôt à des problèmes inter-raciaux importants, d'une part, et que son organisation décentralisée a permis l'expérimentation simultanée de plusieurs approches, d'autre part - il n'y a pas encore eu, à notre connaissance, d'étude comparative systématique permettant d'évaluer de façon méthodique les mérites respectifs de chacune des approches : là aussi, la décentralisation a laissé sa marque.... De telle sorte que les évaluations britanniques des diverses approches sociales vis-à-vis des minorités que nous vous livrons sont plus illustrées par les observations empiriques des intervenant-e-s impliqué-e-s que démontrées par des études systématiques portant sur de grands ensembles. Il faut donc considérer ces analyses comme essentiellement exploratoires, visant à circonscrire les principaux paramètres et dynamismes en jeu dans cette question complexe de l'insertion harmonieuse des immigrant-e-s et minorités ethniques dans une société.

Les sous-sections du travail qui suit analyseront tour à tour les principales options d'intervention, face aux groupes minoritaires, qui ont été ou sont présentement débattues en Grande-Bretagne et - faut-il le souligner? - dans plusieurs des pays occidentaux qui ont reçu une forte immigration internationale ces quarante dernières années : l'assimilation, le multiculturalisme, l'interculturalisme et l'anti-racisme. Les fondements sociaux de chacune de ces options seront analysés, tant aux niveaux économique, politique et culturel "objectifs" qu'au niveau moral et au niveau de l'épanouissement des individus, en vue d'une société saine. Suivront une présentation des politiques spécifiques d'intervention liées à chacune de ces options, une analyse critique de la théorie et des pratiques, une présentation des réactions de la population britannique à ces politiques et enfin, une comparaison avec la situation québécoise. Il est évident, étant donnés l'ampleur du sujet et le bref laps de temps que nous avons pu

y consacrer, que nous ne pouvons guère dépasser le niveau de l'analyse générale. Les lectrices et lecteurs voulant approfondir le sujet pourront avoir recours à la bibliographie annexée en fin du présent rapport.

1. Les analyses britanniques

1.1 L'idéologie assimilationiste

Cette idéologie, qui vise l'assimilation des immigrant-e-s à la société d'accueil, a prévalu en Angleterre dans les années '50 et '60. Elle repose sur des arguments à la fois quantitatifs et qualitatifs : 1) les divers groupes culturels immigrants représentent chacun une trop infime proportion de la population britannique totale pour pouvoir alimenter autant de systèmes sociaux alternatifs dans la société d'accueil; 2) par ailleurs, leurs cultures d'origine ne peuvent compétitionner sur le marché culturel britannique, la culture britannique étant considérée comme la mieux adaptée au fonctionnement de la société britannique. En conséquence, pour le bien même de l'immigrant-e, mieux vaut une assimilation rapide à la culture britannique en vue de lui procurer des chances égales dans une société sur laquelle sa propre culture ne peut, par ailleurs, avoir que très peu d'impact. Cette assimilation passe par un apprentissage rapide de la langue et de la culture anglaises, cet apprentissage étant facilité par des politiques d'immersion intense dans la société anglaise via des mesures telles le "busing" scolaire et l'enseignement compensatoire, aux niveaux de la langue et de la culture anglaises. Ainsi, croyait-on pouvoir servir deux buts socialement louables : 1) donner aux immigrant-e-s une "chance égale" à celle des Britanniques de vieille souche, 2) minimiser les probabilités d'un rejet de ces nouvelles populations par la population de vieille souche: l'assimilation devient le signe des aptitudes égales des immigrant-e-s, leur culture d'origine ne les rendant pas incapables d'être britanniques et ne constituant pas, en conséquence, une menace à la culture britannique.

Cette politique d'assimilation à une société moniste, définie par la seule culture britannique, a cependant dû être révisée au début des années '70. De plus en plus, le métissage culturel forcé des populations scolaires, via les mesures de "busing" surtout, est dénoncé comme"raciste" ou dangereuse par divers groupes de pression. Ces pressions originent autant de membres des minorités d'établissement récent au pays que de la majorité de vieille souche, les uns comme les autres défendant la préservation de la vie communautaire et de leur culture

propre que venaient briser les mesures de dispersion scolaire. Les plus radicaux des porte-parole des minorités y voyaient une fausse déségrégation ("token desegregation"), une forme insidieuse de racisme, tentant d'éliminer les cultures autres que britannique, jugées inférieures, alors que leurs vis-à-vis de vieille souche y lisaient une menace directe à l'intégrité de la culture britannique; leurs pressions combinées incitèrent rapidement au virage des politiques officielles vers le multiculturalisme.

Bref, l'option moniste et ses politiques attenantes d'assimilation n'ont vécu qu'un moment, dans une forme "pure", dans le discours officiel britannique. Cette idéologie n'en survivrait cependant pas moins aujourd'hui, dans une forme atténuée par la tolérance de la différence, à condition que celle-ci n'interfère pas avec la culture dominante. Cette option, qui serait largement soutenue par la majorité de vieille souche, le serait également par un important secteur des populations minoritaires, prônant une assimilation "ponctuelle" à la culture dominante dans la sphère publique, ouvrant à l'égalité des chances, et une préservation des cultures d'origine, souvent réapprêtées et adaptées, dans les seules sphères privées de la vie.

Il est intéressant de noter ici que l'on retrouve les mêmes tendances dans les quelques études portant sur le Québec qui ont touché au sujet. Les membres de la majorité francophone et des minorités rejoints sur le sujet favorisent largement une identification à la culture québécoise dans la sphère publique, tout en jugeant correcte l'identification aux cultures d'origine dans les sphères privée et communautaire (Rapport Gendron, 1972, Laperrière, 1984). D'autre part, les minorités immigrantes de statut socio-économique inférieur disent s'identifier à la société canadienne (Richmond, 1974), ce qui semble indiquer, dans le contexte, un net désir d'intégration, au niveau public du moins. La même étude note que les immigrant-e-s de statut socio- économique supérieur, tout en ne s'identifiant pas à la nation canadienne, semblent y fonctionner sans problème - comme en témoigne leur insertion avantageuse au niveau de l'emploi. Cette insertion facile, ils la doivent sans doute à cette culture pan-occidentale

hautement spécialisée que leur a procurée l'accès à l'éducation supérieure; on semble donc se retrouver, encore ici, face à un cas d'assimilation "fonctionnelle", passant cependant non plus par l'identification à la nation, mais par la participation à sa culture "technique". Enfin, les passions qu'ont suscitées les débats et lois sur la fréquentation des écoles anglaises ou françaises par les immigrant-e-s sont une preuve indéniable de l'importance qu'attachent les communautés minoritaires à la maîtrise de la culture dominante au pays d'accueil.

Les considérations sur l'importance d'une adaptation fonctionnelle n'en diminuent pas autant, notons-le, l'importance de sa contrepartie en termes d'attachement aux cultures d'origine et de résistance à l'assimilation totale. L'exemple de la culture française québécoise est particulièrement probant, et la présence de cette minorité majoritaire au Québec y a sans aucun doute renforcé la capacité de résistance des autres minorités à l'assimilation[1].

1.2 Société pluriculturelle, multiculturalisme

1.2.1 Définition

Le passage d'une conception "douce" de l'assimilation à une société monoculturelle (assimilation instrumentale à la seule sphère publique) à celle d'une société pluri/multiculturelle[2] est marqué par un déplacement d'accent de la culture dominante vers les cultures minoritaires, pour lesquelles on réclame un statut égalitaire dans la société d'accueil. Cette démarche tient autant de l'éthique que de la rationalité sociale, aux yeux de ses principaux protagonistes : on rejette les politiques univoquement assimilationnistes comme non-démocratiques, intolérantes, voire racistes et injustes socialement, parce qu'établissant deux catégories inégales de citoyens. En termes de

(1) Pour un compte rendu assez complet sur le sujet, voir Pierre Anctil (1984).
(2) Les deux termes étant à toutes fins pratiques synonymes, nous n'emploierons, dans la suite du texte, que le terme "multiculturel".

morale sociale, on juge que les minorités ont droit à leurs institutions et à l'expression de leur culture. Ceci correspond, au niveau des individus, à l'obligation, pour la société, de répondre à leurs besoins spécifiques en tant que membres de groupes minoritaires, et ceci, au nom de l'égalité des chances; parmi ces besoins, figure celui de pouvoir s'identifier à leur culture particulière.

Par-delà ces motivations morales, les faits mêmes exigent un réalignement de perspectives : la société britannique n'est pas monoculturelle, elle ne l'a même jamais été. Si, jusqu'à tout récemment, on a pu contenir les pressions des groupes minoritaires[1], il s'avère aujourd'hui plus difficile sinon impossible de le faire, avec l'afflux massif d'immigrant-e-s survenu dans les années d'après-guerre. Leur non assimilation s'est révélée en effet particulièrement visible. Plusieurs facteurs ont pu jouer ici : leur grand nombre, leur culture ethnique plus contrastante, leur race différente dans une société raciste, leur mobilité potentielle plus grande vers d'autres pays, le caractère international de leurs conditions sociales et des réclamations des plus démunis - la Grande-Bretagne n'étant pas la seule à avoir utilisé une abondante main-d'oeuvre exploitée, qui en est venue à symboliser les rapports inégalitaires entre le Nord et le Sud -, etc.... Il n'est pas insignifiant, à ce chapitre, qu'une des incitations les plus importantes au multiculturalisme dans les pays de la Communauté économique européenne ait été une directive de cette dernière obligeant les pays-membres à dispenser des cours de cultures et langues d'origine aux travailleurs et travailleuses migrant-e-s (ou immigrant-e-s), afin de leur faciliter le retour au pays d'origine.

Enfin, l'émergence du multiculturalisme rejoint un mouvement de fond des quinze dernières années, dans les sociétés occidentales,

---

(1) Il s'agissait essentiellement de groupes nationaux tels les Celtes, les Ecossais et les Irlandais, contrairement aux minorités dont il est ici question, qui ont été constituées par une immigration internationale relativement récente et culturellement beaucoup plus éloignée des Britanniques.

qui s'est attaché à faire ressortir la diversité des cultures - culture des ouvriers, culture des femmes, cultures des minorités ethniques - soit pour les raviver dans le but de retrouver une identité communautaire perdue[1], soit pour en dénoncer l'occultation systématique par la culture particulière des groupes au pouvoir, culture se prétendant abusivement universelle et supérieure.

1.2.2 Applications de l'idéologie multiculturelle

De façon concrète, les protagonistes du multiculturalisme se sont attachés à promouvoir les cultures minoritaires en favorisant leur expression autonome à travers diverses manifestations culturelles ou réseaux parallèles, tel celui des écoles "ethniques" ou religieuses, en participant à la création de matériel d'information ou d'instruments curriculaires concernant ces cultures et enfin, en travaillant à l'élimination, dans la littérature courante, des biais - en termes d'omissions ou de stéréotypes - à l'égard des minoritaires.

En contraste avec les idéologies assimilationiste ou antiraciste, l'idéologie multiculturelle part d'objectifs psychologiques pour aboutir à des objectifs sociaux plutôt que l'inverse. Ces objectifs se lisent en terme d'épanouissement individuel (développement de l'identité, d'une image de soi positive, réalisation de soi). Pour les minoritaires, cet épanouissement ne peut que passer par la reconnaissance de la valeur de leur culture propre.

Avant de clore cette section sur la définition du multiculturalisme et de ses principales pratiques, il serait intéressant d'examiner plus en détail un de ses programmes particuliers qui illustre particulièrement bien sa complexité : celui portant sur l'enseignement des cultures et langues d'origines.

---

(1) Voir à cet effet la critique de Maureen Stone (1981).

Les protagonistes de l'enseignement des langues et cultures d'origine s'appuient sur les études démontrant leur importance dans le développement de l'identité de l'enfant. Là où l'expérience d'un tel enseignement a été négative, ils relèvent que c'est d'abord et essentiellement le statut social déprécié de cette langue et de cette culture qui a joué, étiquetant l'enfant comme inférieur, les problèmes d'interférence des langues leur paraissant tout à fait secondaires. Quant aux problèmes liés aux conflits possibles entre les valeurs des diverses cultures, il en est rarement fait mention, sauf pour souligner le développement nécessaire de la tolérance. Enfin, l'enseignement des langues et cultures d'origine s'est souvent, semble-t-il, arrêté à l'enseignement de la langue et culture "savante" ou dominante du pays d'origine, laissant ouverte la question des langues et cultures régionales ou populaires. Ces langues et cultures officielles sont d'ailleurs le plus souvent enseignées par des ressortissant-e-s du pays d'origine, nommé-e-s par leur gouvernement. Cela pose des problèmes politiques et culturels certains, en termes de distanciation des immigrant-e-s originaires des minorités dominées de ces pays, et de distanciation par rapport à la population à qui on enseigne, en général, population dont la culture a évolué par rapport à celle du pays d'origine. Certaines écoles britanniques ont pris l'initiative de doubler ces programmes des pays d'origine, offerts hors l'école, en mettant sur pieds des initiatives utilisant, en classe, les cultures et les langues ou dialectes divers des enfants et les comparant pour en saisir les fonctions ou principes communs et contrastants : on arrive ainsi à travailler au niveau de la définition essentielle de la langue et de la culture, par-delà ses formes particulières.

1.2.3 <u>Analyse critique du multiculturalisme</u>

L'objectif de mise en valeur des cultures d'origine prôné par le multiculturalisme ne va pas sans rencontrer des obstacles de taille. D'abord, il a souvent comme effet d'étiqueter les membres des minorités ethniques comme des désavantagés, ayant des besoins spéciaux supplémentaires aux besoins communs : donc, comme des inférieurs. Il est notable, à cet égard, que certains programmes d'enseignement des

langues et cultures d'origine ont été perçus comme des mesures "compensatoires" dans certains milieux[1]. Dans le même sens, on craint que les programmes multiculturels, et en particulier les programmes de soutien à l'enseignement des religions, ne favorisent l'émergence de stéréotypes dans la population en général. Les programmes multiculturels aboutiraient ainsi parfois à l'inverse des objectifs qu'ils s'étaient fixés, en termes de valorisation de la diversité des cultures.

Un autre problème de taille se rattache à l'impossibilité pratique de répondre socialement à la diversité des cultures. Car il ne suffit pas de recenser, pour une population donnée, la simple diversité des nationalités ou des pays d'origine; encore faut-il savoir que ces nationalités ou pays rassemblent souvent des groupes culturels distincts par la religion, la langue ou les dialectes, les coutumes, etc.... Par ailleurs, cette diversité de départ se complique par les particularités de sa combinaison avec les cultures du pays d'accueil. L'étude de Rosen et Burgess (1981) sur les dialectes parlés à Londres illustre bien cet état de faits : par exemple, la première génération de Jamaïcains établie dans les quartiers ouvriers de Londres a emprunté au cockney londonien, qui se singularise par rapport à l'anglais standard scolaire, des expressions et formes qui ont transformé le créole jamaïcain original en un créole spécifique, le "London Jamaïcan"; ce créole a été retravaillé par la deuxième génération, qui possède, d'une part, une meilleure maîtrise de cockny et un accès privilégiée à l'anglais standard, via l'école, et tient par ailleurs beaucoup plus que la première génération à se distinguer d'une société qui ne recèle plus pour elle les rêves de promotion sociale auxquels croyaient les parents : d'où une valorisation intense du créole jamaïcain comme moyen d'affirmation autonome, mais à partir d'une base linguistique métissée que n'avait pas, au départ, la première génération; et ainsi de suite.... Dans des situations aussi complexes, l'approche multiculturelle simple, qui consiste à valoriser les culture et langues d'origine, ne rejoint pas directement celles et ceux auxquelles elle

---

(1) Voir à cet effet la critique de Maureen Stone (1981).

s'adresse et peut fort bien devenir même un instrument supplémentaire d'aliénation, comme en témoigne la résistance de certain-e-s étudiant-e-s à ces activités.

Par ailleurs, ce multiculturalisme simple, qui consiste en un retour aux cultures d'origine, recèle un danger d'enfermement dans un ghetto culturel qui risque de retarder ou handicaper l'intégration à la société d'accueil, soit en empêchant l'étudiant-e inscrit-e à ces activités dans les cultures d'origine de consacrer autant d'énergie que ses camarades à apprendre la culture du pays d'accueil, soit en soulignant, aux yeux des "autochtones", les différences entre eux et les autres, aisément interprétées en termes d'infériorité (au moins fonctionnelle). Enfin, il faut rappeler, à ce chapitre, que les directives de la Communauté économique européenne, qui obligent les pays membres à se doter de programmes d'enseignement des langues d'origine de leurs travailleuses et travailleurs migrants ou immigrants, ont pour but spécifique de faciliter la réintégration de ces migrant-e-s à leur pays d'origine; cette perspective, qui omet de considérer les racines nouvelles de ces migrant-e-s, a par ceci des parentés objectives avec la position des nouveaux mouvements de droite européens, qui prônent le renvoi pur et simple des immigré-e-s dans leur pays d'origine. Il est évident que les protagonistes du mouvement multiculturaliste n'ont en rien ces visées, au contraire : l'apprentissage des cultures et langues d'origine est vu, par eux, comme la meilleure assise possible à l'apprentissage d'une culture et langue secondes chez les groupes minoritaires et comme un moyen d'ouverture sur le monde, pour les écoliers autochtones qui suivraient ces cours. Mais il n'en reste pas moins qu'il faut surveiller, par-delà les intentions de tels programmes, leur impact objectif sur l'apprentissage des enfants immigrés et les perceptions qu'ils ont et que les autres développent sur eux, à cette occasion.

Enfin, par-delà les handicaps individuels qu'il peut provoquer, le multiculturalisme risque de considérablement renforcer, au niveau social, la segmentation des cultures et, en conséquence, la domination des plus fortes sur les faibles.

1.2.4 Accueil du multiculturalisme dans la population britannique

Tous ces risques sont cependant, pour le moment, fort hypothétiques, les projets multiculturels rencontrant une forte résistance - conservatrice plutôt que radicale - dans les milieux institutionnels britanniques, et ceci en dépit du fait que ce sont principalement des associations et syndicats d'enseignant-e-s qui ont lutté pour ces projets, aux côtés de représentant-e-s des minorités ethniques. La plupart des projets existants, sous forme d'écoles religieuses ou de cultures ethniques, sont financés principalement par les communautés concernées; l'aide de l'Etat commence à peine à filtrer, après la condamnation de la Grande-Bretagne par la CEE suite au non-respect de la directive de la Communauté obligeant les pays-membres à se doter de politiques d'enseignement des langues et des cultures d'origine des migrant-e-s.

1.3 L'interculturalisme

1.3.1 Définition

L'interculturalisme est souvent assimilé, dans la littérature, au terme "multiculturalisme", dont il est une émanation. L'interculturalisme s'est défini en réponse aux dangers d'étiquetage péjorarif et de ghettoïsation des cultures minoritaires que risquait de provoquer un multiculturalisme "mosaïque", s'adressant aux seules minorités ethniques. Il se distingue du premier en ce qu'il prône une approche multiculturaliste universelle, s'adressant autant à l'ethnie majoritaire, confrontée à de nouvelles cultures, qu'aux ethnies minoritaires. Il ne suffit pas de "protéger" ou "tolérer" les cultures minoritaires, encore faut-il favoriser leur interaction dynamique avec les autres cultures, dont la culture majoritaire[1]. Pour les défenseurs de l'option interculturelle, les politiques multiculturelles ne peuvent avoir de sens que si elles s'adressent à toute la population, sans quoi leur marginalité même les réduit à peu de valeur dans la société élargie.

Par-delà le constat de l'insignifiance sociale même d'un multiculturalisme isolant entre elles les cultures, l'option interculturelle se défend sur un terrain positif, en termes de nécessité et d'enrichissement sociaux. D'abord, en termes communautaires immédiats: la culture commune, enseignée entre autres à l'école, doit s'ajuster aux nouvelles réalités sociales, afin de donner prise aux individus (et institutions) sur ces réalités; sans quoi, on risque de créer des situations explosives, une partie importante de la réalité étant ignorée. Or, la réalité actuelle des communautés urbaines occidentales est de plus en plus multiculturelle. Plus : au niveau international, la montée fulgurante de l'interdépendance entre les pays et le

---

(1) On se rapproche ici du concept de "culture de convergence" développé au Québec. Voir La politique québécoise du développement culturel, Vol. 2, (1978). Notons cependant que l'interculturalisme ne reconnaît pas de statut dominant à la culture majoritaire.

développement des moyens de communication exigent une sensibilité nouvelle aux réalités et cultures des autres pays, que servirait merveilleusement l'interculturalisme.

D'autre part, l'interculturalisme plaide aussi sa cause au niveau de l'épanouissement psychologique des individus : non seulement les membres des cultures minoritaires ne peuvent-ils s'épanouir pleinement sans reconnaissance sociale de leur culture propre, mais encore, en va-t-il de même des participants à la culture dominante, qui ne peuvent faire l'économie de la reconnaissance, de la compréhension et du respect des cultures qu'ils côtoient. D'ailleurs, il n'est pas d'individu qui ne participe à plusieurs cultures à la fois - suivant son sexe, son âge, sa classe sociale, son groupe ethnique, son occupation, etc.... Plus encore, les individus sont différemment affectés par ces diverses cultures, suivant leur personnalité propre et la constellation particulière de leurs conditions sociales. L'interculturalisme introduit ainsi à une complexité cognitive nourrissant, à travers une meilleure adéquation à la réalité, une plus grande assurance affective et sociale, qui ne peut qu'être bénéfique à l'ensemble des individus et à la société.

1.3.2 Applications de l'idéologie interculturelle

Tout comme pour le multiculturalisme, les tenants de l'interculturalisme ont essentiellement travaillé, en un premier temps, à construire un matériel informatif sur les diverses cultures minoritaires. Cette connaissance des cultures est cependant jugée insuffisante à la compréhension ou à l'ouverture à ces autres cultures, et doit s'accompagner du développement d'attitudes positives à l'égard de l'autre et de respect de la diversité (voir le diagramme de Jeffcoate ci-joint). Bref, l'intervention interculturelle dépasse la simple transmission d'une information sur les autres cultures ou la mise en place de programmes de soutien aux manifestations de ces cultures, pour s'attacher à un processus d'échanges culturels continuels ayant comme objectif l'individu même et le développement de sa complexité

Figure 1 A classification of objectives in multiracial education

(A) Respect for Others

Cognitive (Knowledge)

All pupils should *know*

A 1.1 the basic facts of race and racial difference;

A 1.21 the customs, values and beliefs of the main cultures represented in Britain and, more particularly, of those forming the local community;

A 1.22 why different groups have immigrated into Britain in the past and, more particularly, how the local community has come to acquire its present ethnic composition.

Cognitive (Skills)

All pupils should *be able to*

A 2.1 detect stereotyping and scapegoating in what they see, hear and read;

A 2.2 evaluate their own cultures objectively.

Affective (Attitudes, Values and Emotional Sets)

All pupils should *accept*

A 3.1 the uniqueness of each individual human being;

A 3.2 the underlying humanity we all share;

A 3.3 the principles of equal rights and justice;

A 3.4 and value the achievements of other cultures and nations;

A 3.5 strangeness without feeling threatened;

A 3.61 that Britain is, always has been and always will be a multi-ethnic society;

A 3.62 that no culture is ever static and that constant mutual accommodation will be required of all cultures making up an evolving multicultural society like Britain;

A 3.71 that prejudice and discrimination are widespread in Britain and the historical and socioeconomic causes which have given rise to them;

A 3.72 the damaging effect of prejudice and discrimination on the rejected groups;

A 3.8 the possibility of developing multiple loyalties.

(B) Respect for self

Cognitive (Knowledge)

All pupils should *know*

B 1.1 the history and achievements of their own culture and what is distinctive about it.

Cognitive (Skills)

All pupils should *be able to*

B 2.1 communicate efficiently in English and, if it is not their mother tongue, in their own mother tongue;

B 2.2 master the other basic skills necessary for success at school.

Affective (Attitudes, Values and Emotional Sets)

All pupils should have developed

B 3.1 a positive self-image;

B 3.2 confidence in their sense of their own identities.

Figure 2: Criteria for the selection of learning experiences

(a) An insular curriculum, preoccupied with Britain and British values, is unjustifiable in the final quarter of the twentieth century. The curriculum needs to be both international in its choice of content and global in its perspective.

(b) Contemporary British society contains a variety of social and ethnic groups; this variety should be made evident in the visuals, stories and information offered to children.

(c) Pupils should have access to accurate information about racial and cultural differences and similarities.

(d) People from British minority groups and from other cultures overseas should be presented as individuals with every variety of human quality and attribute. Stereotypes of minority groups in Britain and of cultures overseas, whether expressed in terms of human characteristics, life-styles, social roles or occupational status, are unacceptable and likely to be damaging.

(e) Other cultures and nations have their own validity and should be described in their own terms. Wherever possible they should be allowed to speak for themselves and not be judged exclusively against British or European norms.

Source: Alan James and Robert Jeffcoate (eds), (1982), pp. 4-5.

cognitive et affective, via la reconnaissance et l'exploitation des multiples sources culturelles de ce développement.

Le problème de base de l'interculturalisme en devient alors un de dialogue : sur quelles bases établir les échanges entre cultures? Les deux solutions couramment mises de l'avant sont le développement d'attitudes de respect des autres, dont on a parlé plus haut, ou la référence à des valeurs communes universelles.

Les plus radicaux d'entre les défenseurs du "respect des autres cultures" soulignent la singularité de chacune et l'impossibilité de les intégrer entre elles sans trahir le sens et la dynamique particulière des valeurs et modes de vie qu'elles ont développés. Pour ceux-ci, l'interculturalisme consiste donc essentiellement en l'acceptation des autres cultures telles qu'elles sont, dans leur intégralité; une fois posé ce relativisme absolu des cultures, tout dialogue ou toute tentative d'intégration des cultures entre elles ne peuvent que les dénaturer, et ceci, irrésistiblement au profit de la plus forte, la culture du pays d'accueil.

En contraste avec les défenseurs du relativisme absolu des cultures, les tenants d'un "relativisme faible" des cultures jugent que celles-ci peuvent fort bien se rejoindre autour de valeurs universelles, telles la rationalité (l'honnêteté, l'harmonie, etc... on peut en imaginer bien d'autres). L'éducation interculturelle consisterait ainsi en la sensibilisation aux expressions culturelles diverses de valeurs universelles.

1.3.3 Analyse critique de l'interculturalisme

Tout comme le multiculturalisme, l'interculturalisme a suscité de vives critiques, dans chacune de ses deux versions. L'approche du relativisme absolu amène le même type d'objections que celles opposées au multiculturalisme, mais avec encore plus d'acuité : non seulement créerait-on des ghettos culturels, mais encore, les consacrerait-on comme la seule forme possible de coexistence entre les

cultures, aboutissant ainsi inévitablement à une forme - douce, il faut dire - d'apartheid, les cultures des minorités défavorisées n'étant pas en mesure de compétitionner avec la culture dominante, de toute évidence. James et Jeffcoate résument bien les problèmes éthiques et sociaux que soulève cette position :

> ... le respect et la valorisation des modes de vie autres peuvent parfois être interprétés comme une abdication de tout jugement éthique. Les formes extrêmistes du relativisme semblent nier la possibilité d'une compréhension interculturelle : l'objectivité se dissout en nihilisme, la suspension du jugement et l'exercice de l'empathie, en une esquive de toute tentative d'analyse comparative et le pluralisme culturel, en apartheid (1).

Par ailleurs, l'option pour un "relativisme faible" présente elle aussi ses propres impasses :

> L'école multiculturelle sert plusieurs cultures assez distinctes et parfois, divergentes à tel point que leurs croyances et valeurs non seulement ne se rejoignent pas mais entrent en conflit. Il est difficile d'imaginer comment l'école pourrait aspirer à servir des cultures si diverses de la même façon. L'école n'est pas une institution neutre au niveau des valeurs et ne peut espérer le devenir (...); elle sert une société et une ou

---

(1) Alan James and Robert Jeffcoate (eds) (1981) introduction, p.x. Traduction libre de "To 'respect' and 'value' other ways of life can sometimes be interpreted as an abdication of ethical judgement. Extreme forms of relativism seem to deny the possibility of cross-cultural understanding, so that objectivity shades into nihilism, suspending judgment and the exercice of empathy into a withdrawal from any attempt at comparative analysis, and cultural pluralism into apartheid".

> plusieurs cultures; (plus :) elle constitue elle-même une société et une culture (1)

Même la version la plus optimiste du "relativisme faible" écope de critiques sérieuses lorsqu'on constate que les valeurs définies comme "universelles" et devant servir de joint entre les cultures sont en fait typiquement des valeurs centrales de la culture britannique ou occidentale : rationalité, discipline, démocratie, etc.... L'éducation interculturelle risque ainsi de ne devenir qu'une forme plus insidieuse d'assimilation, sous le couvert d'une "culture de convergence" où les autres cultures, systématiquement évaluées à l'aune de la culture britannique, ne peuvent que partir perdantes : dépouillées de leur dynamique et de leur logique propres, démantelées en éléments distincts évalués puis triés selon leurs affinités avec la culture dominante, ces cultures ne peuvent que sortir exsangues de l'opération, surtout si elle est contrôlée par des membres de la culture dominante, comme c'est le plus souvent le cas. Le rêve d'une culture commune cohésive quoique non uniforme, où les cultures sont respectées, leurs différences reconnues et où l'identité des individus et des groupes est préservée n'est pas à portée de main :

> Dans l'intégration, ce qui importe n'est pas tant l'orientation et l'acceptation globales que sélectives des valeurs; et ces valeurs sont racistes,

---

(1) Robert Jeffcoate, "Curriculum planning in multicultural education", in Alan James and Robert Jeffcoate (eds), (1982), p. 12. Traduction libre de : "The multicultural school serves several quite discrete and sometimes significatively different cultures, whose beliefs and values may well not only differ but actually conflict. It is hard to imagine how the school could aspire to serve such different cultures in quite the same way. School is not a value free institution, nor could it hope to be... It serves a society and a culture or cultures; (moreover) : it is itself a society and a culture".

car elles ne visent pas la transformation de la culture nationale (1)

Pour ses critiques les plus radicaux, l'éducation interculturelle en arrive ainsi à confirmer et légitimer les préjugés courants dans la population, et devrait sa popularité, au sein des institutions, au fait qu'elle ne remet pas en question les hiérarchies culturelles (et sociales) existantes. Par ailleurs, en présentant les cultures ethniques comme des entités figées, imprégnant de façon indélébile les individus qui ne pourraient y échapper qu'en se dénaturant, l'éducation interculturelle encourage l'ethnicisme, c'est-à-dire l'enfermement des des minorités dans leurs caractéristiques "ethniques", définissant à jamais leur "nature" , leur essence même. Or, on sait les excès et les exploitations qu'ont justifiés le sexisme et le classisme, par l'attribution de caractéristiques "naturelles" infériorisantes aux femmes et aux membres des classes sociales défavorisées.

Enfin, pour les radicaux, l'erreur fondamentale des interculturalistes a été de se limiter au seul terrain culturel et d'évacuer de leur analyse l'histoire, l'économique et le politique, qui influencent inévitablement les réflexes culturels d'une population. Par exemple, la représentation des cultures asiatiques, africaines ou antillaises s'est bâtie, dans la culture britannique, à partir de réalités coloniales de domination et d'exploitation, qui excluaient le respect des colonisés, au départ, pour faire place à la loi du plus fort. Il va de soi que dans un tel contexte, il eût été incohérent de valoriser des cultures que l'on détruisait alors que l'idéologie inverse, qui consistait à les dévaluer, servait fort bien à la justification de cette exploitation même. Le racisme, qui est né en Europe en même temps que

---

(1) Chris Mullard, "Multiracial Education in Britain : from Assimilation to Cultural Pluralism", in John Tierney (1982), p.127. Traduction libre de : "In the integration model, what matters is not total but selective value orientation and acceptance.

le mouvement de colonisation[1] ne s'est évidemment pas effondré en même temps que l'Empire - pas plus que l'exploitation des anciennes colonies d'ailleurs - et a laissé des traces profondes dans la culture britannique contemporaine. Ces traces historiques pourraient sans doute s'effacer, cependant, si elles n'étaient nourries, de façon très concrète, tant par la structure et le fonctionnement économique et politique actuels de la société que par la conjoncture présente de récession. En effet, on sait que les pays industrialisés se sont essentiellement servis de l'immigration pour combler des besoins de main-d'oeuvre urgents dans la période d'après-guerre et ce, à bon marché, vu qu'ils n'avaient pas eu à défrayer les coûts de l'éducation et de l'entretien de cette main-d'oeuvre, d'une part, et qu'ils pouvaient la payer notablement moins cher que la main-d'oeuvre du pays même, d'autre part[2]. Les immigrant-e-s moins qualifié-e-s se sont donc inséré-e-s à la base de la hiérarchie sociale, ce qui constituait, aux yeux des autochtones, une première dévaluation de cette population, les pauvres étant plus souvent qu'autrement considérés comme les artisans de leur infériorité[3]; la vertu consistant alors à s'en sortir, la compétition avec les autochtones a enflammé les sentiments xénophobes. Inutile de dire qu'en période de récession et de chômage, la compétition des "immigrant-e-s" est encore plus mal vue, alors même que leur chômage massif, qui en est l'alternative, apparaît comme un fardeau inacceptable pour les autres payeurs de taxes! Bref, on ne s'en sort pas : une société basée sur la compétition et l'inégalité nourrit des tensions, qui, inévitablement, se déversent sur les plus faibles, en termes d'hostilité et de discrimination; et ces dernières sont typiquement très souvent justifiées à leur tour en termes d'infériorité culturelle, synonyme de capacité moindre dans une société se targuant d'offrir à tous, à compétence égale, une chance égale.

---

(1) Voir, entre autres, les travaux de Colette Guillaumin ou d'Hannah Arendt.
(2) Pour une illustration du cas canadien, voir M. Labelle, Danielle Lemay et Claude Painchaud, (1980).
(3) Voir Harvard Educational Review, Challenging the Myths, (1971).

Bref, l'hostilité et la discrimination à l'égard des groupes et des cultures minoritaires ne seraient pas qu'une question d'ignorance, mais auraient des racines profondes dans l'inégalité et la compétition sociales. En conséquence, il serait angélique de prétendre en venir à bout par la seule éducation interculturelle. L'idéologie interculturelle ferait ainsi une analyse simpliste des relations entre race, classes sociales et éducation, attribuant à la seule ignorance culturelle ou insécurité psychologique des individus de la majorité leurs attitudes négatives à l'endroit des minorités ou inversement, aux seules difficultés de leur intégration culturelle le statut socioéconomique inférieur des minorités.

Le rôle de l'école, qui serait alors de remédier à ces handicaps cognitifs ou psychologiques, paraît impossible à tenir : car les préjugés ont de solides racines non seulement hors de l'école, dans l'organisation du système économique et dans la compétition pour le pouvoir, mais aussi dans l'école même, dont le rôle est de transmettre, de reproduire la culture dominante, inévitablement imprégnée de biais à l'endroit de ces autres cultures et de racisme. Ces biais "ethniques" se combinent, pour les ethnies "défavorisées", aux biais de classe sociale de l'école en un mélange, on le devine, explosif. Bref, la solution ne peut passer par la seule école : elle doit embrasser aussi les sphères économique et politique et viser le système social inégalitaire dans toutes ses composantes, y compris l'école.

1.3.4 <u>Accueil de l'interculturalisme dans la population britannique</u>

En général, les programmes de sensibilisation interculturelle semblent avoir reçu le même accueil que les programmes multiculturels auprès des enseignant-e-s, quoique là encore, nous ne disposions pas, dans notre documentation, d'évaluation systématique. Divers auteurs nous soulignent leur attrait certain aux yeux des enseignant-e-s des écoles à population ethniquement mixte, principalement en raison des valeurs britanniques de tolérance qu'ils rejoignent, puis parce qu'ils ne semblent pas immédiatement contester l'éthos ou les

contenus de l'institution scolaire, et enfin, parce qu'on peut y travailler progressivement, "à la pièce". Par contre, il semble que fort peu d'éco- les à population essentiellement "autochtone" se soient intéressées à l'éducation interculturelle, qui les vise autant que les écoles mix- tes : en effet, sans sensibilisation de la majorité, l'interculturalisme ne peut fonctionner. Enfin, le concept ne semble pas avoir trouvé d'appui très visible dans la population britannique de vieille souche, en dehors du monde de l'enseignement.

Les minorités, quant à elles, présentent un front fragmenté à ce sujet. Alors que certains de leurs membres y voient l'option de l'avenir, leur permettant le maximum d'intégration à la société britannique avec le minimum d'aliénation de leur culture d'origine, d'autres y voient une intrusion dangereuse et insensible dans leur culture et leur vie privée - surtout lorsqu'il s'agit de sensibilisation scolaire- à cause des biais que risquent d'introduire des informateurs certes "ouverts" mais pas nécessairement pour autant compétents, subtils ou, plus simplement... habiles en la matière. Les minorités, exposées dans de tels programmes, en sortiraient inévitablement plus vulnérables : si l'informateur n'a pas su atteindre la sensibilité de l'ensemble des participant-e-s et en particulier, de celles et ceux appartenant à la culture dominante, ces derniers risquent d'en retirer rien de moins qu'une série d'arguments supplémentaires à la discrimination et aux stéréotypes courants[1]. Stone (1981) relève à cet effet la vision fréquente, chez des intervenant-e-s scolaires "multiculturalistes", des singularités de la famille jamaïcaine en termes de handicaps ou encore, la perception courante des enfants antillais comme ayant une image négative d'eux-mêmes. Or, des tests qu'elle a administrés à ces enfants démontrent qu'ils ont au contraire, une image fort positive

---

(1) On peut se référer avec profit à l'expérience nord-américaine d'intervention en milieux défavorisés, où la présentation des traits culturels contrastants de la culture des classes populaire et moyenne a souvent contribué non pas à sensibiliser la population à la particularité de la culture populaire, ces traits n'étant pas présentés dans leur contexte propre, mais à justifier "scientifiquement" les préjugés courants sur l'infériorité de cette culture.

d'eux-mêmes... et fort négative de l'école. Stone ne croit pas, en conséquence, que l'école soit un véhicule viable pour l'interculturalisme : c'est au contraire un terrain miné par l'hostilité réciproque des parties, et mieux vaut, selon elle, éviter de compliquer les choses par une ouverture hypocrite. Les minorités ne demandent pas aux enseignant-e-s de les comprendre, mais bien d'enseigner sans discrimination à leurs enfants (les minorités elles-mêmes pouvant fort bien se charger du reste). Ce à quoi les tenants de l'interculturalisme répondent qu'il est fort douteux que les enseignant-e-s puissent enseigner sans discrimination, privé-e-s d'explications sur les comportements culturels des minorités qui les déroutent.

1.4 L'approche anti-raciste[1]

1.4.1 Définition

Contrairement à l'approche multiculturelle, à laquelle elle reproche sa parcellisation - parcellisation des minorités en groupes culturels distincts, puis de ces cultures en éléments souvent dépouillés de leurs liens entre eux et au contexte matériel et social des sociétés qui les ont engendrées - l'approche anti-raciste se veut connective : elle se propose de démontrer non pas la diversité de ce qui existe socialement, mais son unité profonde. Ainsi, ce qui serait marquant, dans l'expérience des minorités, ne serait pas tant l'exil de leurs cultures d'origine ou les distances culturelles qu'elles vivent avec la culture dominante que l'expérience commune, violente et sans appel du racisme, qui les définit d'emblée comme inférieures et exclut au départ de toute communication culturelle réelle. Cette expérience de la discrimination, les minorités la partagent avec les autres groupes "défavorisés" de la société (femmes et "pauvres"). Pour les tenants de l'anti-racisme, la première lutte à mener n'est pas celle de la sensibilisation à la diversité culturelle - car les cultures seront inévitablement considérées comme inégales, dans une société inégalitaire - mais bien celle, plus fondamentale, contre l'inégalité et ses causes économiques, structurelles et historiques, dont le racisme n'est qu'une des justifications idéologiques.

Nous avons vu de quelles analyses a émergé la position structurelle de l'approche anti-raciste dans la section précédente : loin d'être un phénomène purement culturel, le racisme aurait ses racines dans l'histoire de la structure inégalitaire même des sociétés

(1) Bien que cette approche ait été essentiellement développée autour des problèmes de discrimination rencontrés par la minorité noire en Grande-Bretagne, elle s'adresse aussi aux autres minorités qui y vivent des problèmes semblables. Nous nous basons essentiellement, pour la description de cette idéologie, sur une communication de Chris Mullard (1984) et sur un livre édité par John Tierney (1983).

occidentales du centre[1] et s'exprimerait, de façon ouverte ou indirecte, dans leurs institutions, par la domination sans conteste des Blancs[2], de leurs interprétations culturelles de la réalité et de leurs objectifs. Ainsi, par exemple, à l'école, l'enseignement interculturel même porterait-il des signes de ce racisme : confié à des enseignant-e-s des minorités ethniques, il est néanmoins contrôlé par les Blancs, d'abord via la sélection des enseignant-e-s, puis par la sélection, pour les curricula, des seuls éléments des cultures minoritaires conciliables avec la culture (britannique) dominante, qui sert ici de cadre de référence universel. Ainsi, les Blancs réussissent-ils à garder le contrôle de cette institution commune qu'est l'école, tout en prétendant le partager avec les minorités. Il serait donc vain de tenter d'éliminer la discrimination culturelle sans passer par le contrôle politique des institutions et par une remise en question des structures mêmes de la société qui nourrissent cette inégalité de pouvoir. Car cette inégalité de pouvoir, pour les tenants de l'anti-racisme, n'est ni le reflet des aptitudes inégales des citoyens, ni un défaut du système social social en voie d'être corrigé, comme le veulent les théories libérales, mais un rouage essentiel de ce système, qui ne pourrait fonctionner sans elle[3]. Et le racisme y joue un rôle-clé, en ce qu'il sert à justifier, en partie, cette inégalité; le classisme et le sexisme (infériorité posée des "pauvres" et des femmes) font le reste.

---

(1) On désigne par ce terme les sociétés riches et fortement industrialisées (sociétés occidentales et Japon) par opposition aux sociétés en voie de développement, désignées par le terme "sociétés périphériques".

(2) Les anti-racistes parlent en termes de "Blancs" et de "Noirs".

(3) On peut facilement imaginer les bouleversements sociaux que supposerait l'accès à l'égalité économique et politique de ces populations défavorisées de nos sociétés que représentent les minorités ethniques, les ouvriers peu spécialisés et les femmes.

Or, l'école, dans cette lutte, pose problème, d'abord par son rôle d'initiation à la culture dominante et de pulvérisation des cultures minorisées :

> Le capital culturel de cette population noire est constamment exproprié, souvent inconsciennent, à travers sa dévaluation dans les pratiques scolaires (...). Des mesures qui pourraient être formellement destinées à développer des compétences additionnelles, par l'apprentissage de la langue écrite et parlée d'une nouvelle culture, essentiellement étrangère, deviennent souvent, au contraire, des instruments de démantèlement et d'expropriation des compétences linguistiques existantes des enfants, sous prétexte de leur moindre qualité. Plutôt que d'ajouter aux patois ou aux créoles parlés par l'enfant l'anglais standard comme nécessaire langue seconde, ces patois ou créoles se voient souvent simplement éliminés, en tant que langues sous-développées (...). Les dislocations et discontinuités massives d'habiletés et de compétences qui sont ici à l'oeuvre se manifestent dans la surreprésentation des enfants noirs dans les catégories scolaires inférieures (1).

---

(1) Traduction libre de : "The cultural capital of this Black sector is constantly expropriated, often unwittingly, through its practical devaluation. (...). Measures which could formally be designed to develop additionnal competences in the spoken and written language of a new, essentially foreign, culture frequently become, instead, the mean by which existing linguistic competences are dismantled and expropriated - as 'poor speech'. Instead of standard English being added as a necessary second language to what ever is the version of patois or creole spoken by the child, the latter are often simply eliminated as sub-standard speech. (...). The massive dislocation and discontinuities of skills and competences at work here are manifest in the disproportionally high numbers of Black children assigned to the educationaly deprived ... category". Stuart Hall _et al._, "Policing the Crisis", (1978), cited in Robert Jeffcoate, (1982), p. 23. Traduction libre.

Une fois dépouillés de leur culture propre et acculés à en apprendre une autre, étrangère, les enfants des groupes minoritaires ou minorisés[1] partent évidemment en déficit dans la course scolaire. Ce premier rôle de l'école, celui de reproduction de la culture dominante, s'abouche directement sur un second rôle, celui de reproduction des inégalités socio-économiques, via les hiérarchies de qualification fournies par l'école. Evidemment, les minorités handicapées au départ se retrouvent sur-représentées dans les voies scolaires inférieures.

Etant donné la centralité de ces fonctions de l'école, les anti-racistes doutent de sa capacité à combattre le racisme, ce qui reviendrait à remettre en question la culture enseignée à l'école et le système social hiérarchisé qu'elle soutient.

Ce qui est vrai de l'école s'applique de même à l'ensemble des institutions, façonnées par les mêmes valeurs des classas dominantes. Une lutte efficace contre le racisme exige donc une perspective non-institutionnelle et doit être contrôlée par les dominés eux-mêmes. Les Blancs ont cependant un rôle important à y jouer, parce qu'ils sont les promoteurs et les acteurs centraux du racisme et qu'ils contrôlent les institutions; cependant, certains soulignent que ce rôle doit être soumis aux définitions de la situation et aux stratégies élaborées par les Noirs, si on veut qu'il leur soit vraiment profitable.

1.4.2 L'intervention anti-raciste

Ce qui distingue l'intervention des anti-racistes par rapport à celle des culturalistes, c'est son accent sur les stratégies globales, structurelles et politiques autant que culturelles. Ainsi, encourage-t-on avec énergie les écoles ethniques qui se sont fixé comme objectif de donner accès aux Noirs à un enseignement de qualité que

---

(1) Par exemple, la culture ouvrière n'est pas celle d'un groupe minoritaire mais minorisé à l'école.

leur refuserait l'école publique[1]. Par ailleurs, à l'école publique même, on ne se contente pas de créer du matériel pédagogique sur les processus de la discrimination raciale et autre; on travaille aussi à développer des stratégies politiques pour faire activement échec au racisme, à l'aide de tous les groupes impliqués. Ainsi, certaines écoles se sont-elles dotées de politiques anti-racistes non-équivoques, confiées à des comités permanents composés d'étudiant-e-s, de membres du personnel scolaire et de la communauté; ces comités ont pouvoir de faire pression ou d'apporter des changements à tous les niveaux de l'école. Leurs politiques sont publicisées auprès des étudiant-e-s, des parents et de la communauté. Les incidents racistes à l'école sont systématiquement relevés et discutés en classe; les enseignant-e-s affichent clairement leurs positions anti-racistes face à ces incidents, tant auprès des étudiant-e-s que de la communauté. Enfin, l'école prend publiquement position et action concernant les événements raciaux qui la touchent indirectement; on donne ici l'exemple de manifestations de l'extrême-droite fasciste contre lesquelles des écoles se sont élevées en organisant des contre-manifestations anti-racistes.

Ainsi, l'école ne se présente-t-elle plus hypocritement comme un havre de paix où s'enseignerait la tolérance raciale à des enfants que n'aurait aucunement marqués le racisme social ambiant. Au contraire, l'école est vue comme une partie intégrale de la société, où les idéologies racistes et leurs opposées anti-racistes marquent le personnel, les étudiant-e-s et le matériel.

L'école anti-raciste sait qu'en s'attaquant à la discrimination, elle brise l'apparente paix scolaire et communautaire, qu'elle dévoile des antagonismes sociaux profonds, qu'elle s'attaque à des contradictions personnelles déchirantes : pour elle, une éducation honnête ne peut taire ces antagonismes sociaux centraux; elle doit au

---

(1) Notons que ces écoles n'ont pas été mises sur pied par les militants du mouvement anti-raciste mais par des éléments divers des communautés noires.

contraire les mettre à jour et les discuter objectivement : ici, la dépossession et les craintes des Blancs ont autant de place que les récriminations des Noirs : il ne s'agit pas de faire de l'éducation morale mais bien de mettre à jour les bases objectives, économiques, politiques et culturelles, du racisme quotidien.

Enfin, de par sa définition "*connective*", l'*approche anti-raciste* encourage des fronts communs de lutte avec les autres groupes sociaux - femmes et pauvres - victimes des mêmes stratégies de marginalisation culturelle et sociale.

1.4.3 Analyse critique de l'approche anti-raciste

Il n'existe pas, dans la littérature que nous avons examinée, d'analyse critique qui expose les faiblesses de l'approche anti-raciste, sans doute d'abord parce qu'elle est récente, et ensuite, à cause du malaise qu'elle suscite, tant chez les Noirs que les Blancs. L'évaluation qui suit expose donc en un premier temps, les principaux éléments de sa force relative, selon notre analyse ou celle de ses protagonistes puis, en un deuxième temps, quelques faiblesses que nous y voyons ou qu'on nous a signalées oralement.

Un des principaux mérites de l'approche anti-raciste, selon nous, est son réalisme par rapport aux approches précédentes. Alors que l'approche assimilationniste évacue le vécu antérieur des immigrant-e-s et les racines culturelles spécifiques des minorités ethniques, l'approche multiculturelle nie, à l'opposé, le vécu actuel des immigrant-e-s et minorités, leurs aspirations à s'intégrer dans la société d'accueil et le métissage culturel déjà en cours socialement; l'interculturalisme, lorsqu'il insiste sur les cultures d'origine plus que sur le vécu culturel actuel des minorités, fait de même. Enfin, ces trois approches ont négligé le lien essentiel entre discrimination et structure sociale.

L'approche anti-raciste se démarque avec bonheur de ces trois formes d'angélisme par sa mise en valeur de la complexité et des

paradoxes de la situation des minorités raciales ou ethniques : celles-ci aspirent à l'intégration à la société d'accueil, mais sur une base égalitaire; pour ce, elles souhaitent parvenir à la maîtrise de la culture dominante, mais tiennent à sauvegarder leur identité spécifique, qui puise non seulement dans leur passé et leur culture d'origine, mais aussi dans leur vécu social et culturel actuel, dont elles partagent certains traits cruciaux avec d'autres groupes minorisés de l'ethnie dominante. Par ailleurs, l'idéologie anti-raciste insiste sur l'indissociabilité du vécu des Noirs et des Blancs dans l'expérience du racisme, l'expérience des premiers étant activement façonnée par les décisions et les attitudes des seconds[1]. Encore ici, elle intègre dans l'approche de la réalité multiethnique un pan nouveau et une dynamique négligée. Or, c'est justement l'envergure d'une approche sociale, en termes de l'étendue et de la profondeur des éléments et des dynamiques qu'elle est capable d'intégrer, qui en fait la force théorique et politique. En cela, l'approche anti-raciste marque un net progrès sur les approches antérieures, car elle tient compte à la fois du présent et de l'histoire, de la société d'accueil et de la société d'origine, de l'économique, du politique et du structurel comme du culturel, des Blancs comme des Noirs, et enfin, de l'interrelation entre toutes ces dimensions et ces acteurs de la réalité "multiethnique".

Cependant, l'idéologie anti-raciste n'en suscite pas moins des malaises marqués chez les Noirs comme chez les Blancs; de part et d'autre, on n'est pas sûr que les stratégies de confrontation mises de l'avant par ce mouvement soient propres à faire avancer la lutte contre la discrimination : on craint qu'elle ne jettent au contraire l'huile sur le feu, séparant encore plus les deux communautés, et qu'elles n'aliènent par ailleurs l'engagement de Blancs et de Noirs que choque le racisme, mais qui n'embrassent pas le radicalisme des positions ou des stratégies des anti-racistes les plus en vue.

---

(1) Voir Chris Mullard (1984), p. 3.

Ces craintes sont, à notre avis, fondées là où l'approche anti-raciste traite des Noirs et des Blancs comme de deux groupes homogènes, non diversifiés en termes de sous-groupes ou en termes individuels. En ce qui concerne la diversification en sous-groupes, même la distinction de classe sociale, pourtant fondamentale chez ces marxisants, est omise! On lui préfère, dans certains textes marquants de cette approche, un manichéisme attribuant globalement aux Noirs le monopole de la vertu et aux Blancs, celui du vice, en ce qui concerne le racisme. Ce racisme à l'envers est particulièrement déconcertant de la part d'"anti-racistes" déclarés. Sans doute répondraient-ils à cet argument en disant que les Blancs et les Noirs sont définis ici non en termes de race, mais de classes raciales, l'une opprimant l'autre. Soit, mais ce déterminisme absolu entre appartenance raciale et attitudes des individus nous paraît simpliste et démenti par les faits : par exemple, Lavigne[1], dans une étude fouillée sur la communauté portugaise montréalaise, a démontré comment les anciens immigrants dominent les nouveaux, utilisant la discrimination même dont ces derniers sont victimes, en dehors des ghettos "ethniques". Starimis[2] avait fait la même démonstration pour la communauté grecque; on ne voit pas en quoi la situation des minorités noires serait assez différente de celle des autres minorités pour bloquer ces mécanismes. D'ailleurs, cette omission de la classe sociale dans le traitement du racisme est d'autant plus suspecte que l'idéologie anti-raciste semble présentement portée par la fraction petite-bourgeoise de la communauté noire britannique. Tout ceci n'efface en rien la réalité omniprésente de la discrimination raciale, qui défavorise tant les petits-bourgeois que les assistés sociaux noirs. Cependant, cette négligence à reconnaître l'existence de différences significatives dans l'expression ou le vécu de la discrimination[3], ou la participation même des discriminés-e-s

---

(1) Voir Gilles Lavigne, (1979).
(2) Voir Helen Starimis, (1976).
(3) On peut ajouter aux différences apportées par la classe sociale, celles liées au sexe, à l'ethnie d'origine, à la région, etc....

à certaines dimensions de cette discrimination[1], affaiblit la position des anti-racistes et l'interprétation qu'ils donnent de la réalité.

Cette simplification de la réalité se retrouve également dans leur traitement de l'école, où elle les conduit aux mêmes positions paradoxales. Alors même que la plupart des anti-racistes sont des enseignant-e-s qui ont développé leur intervention au niveau scolaire, ils condamnent sans appel l'école comme instrument de reproduction sociale et dénoncent la naïveté des intervenants interculturels qui acceptent de travailler dans ce cadre institutionnel. La réalité, encore une fois, est plus complexe : l'école est certes essentiellement au service de la classe dominante, mais pas exclusivement : des courants divers s'y affrontent, tout comme dans la société qu'elle reflète. Les sociologues marxistes britanniques ont d'ailleurs bien étudié cette réalité, entre autres au niveau des individus, sous le thème des "cultures de résistance". Si les anti-racistes sont au courant de ces études, ils n'en tirent pas les conséquences au niveau du fonctionnement de l'école et surtout, ne voient de "résistance" que chez eux ou au niveau des étudiant-e-s les plus marginaux. Les intervenants libéraux, pour la plupart, que sont les interculturalistes et les multiculturalistes, leur contestent ce monopole de la résistance.

1.4.4 Accueil des interventions anti-racistes dans la population britannique

Il semble que l'idéologie anti-raciste, assez paradoxalement, a été portée essentiellement, à ce jour, par les intervenants culturels que sont les enseignant-e-s et les communicateurs. Dans certaines écoles, on note la participation active de certain-e-s étudiant-e-s anti-racistes et de certains éléments de la communauté. Mais, sans doute parce que cette idéologie est relativement nouvelle, nous n'avons pas trouvé, dans la littérature que nous avons amassée, d'évaluation un peu développée des réactions des divers secteurs de la

(1) Voir Micheline Labelle, (1978).

population britannique à cette approche. Il semble qu'elle rallie surtout, parmi les minorités ethniques, les originaires des Caraïbes et les intellectuels originaires du sous-continent indien.

2. La situation québécoise

Les analyses britanniques et la situation scolaire québécoise

Nous avons déjà brièvement souligné, en introduction, des points de similitude importants entre la situation québécoise et britannique concernant l'immigration : immigration permanente plutôt que temporaire et immigration venant tant du Tiers-Monde que d'Europe. Nous passerons ici en revue l'application scolaire québécoise de trois approches utilisées en Angleterre - l'assimilationnisme, le multiculturalisme et l'interculturalisme, l'approche anti-raciste n'ayant pas pris souche ici, à nos dernières informations. Passant en revue ces approches, nous tenterons de voir en quoi les analyses britanniques peuvent éclairer notre situation. Les remarques qui suivent seront nécessairement impressionnistes, étant donné que nous n'avons pas au Québec d'études systématiques pour éclairer notre sujet.

L'approche assimilationniste

L'approche assimilationniste a été dominante dans le monde scolaire québécois jusqu'à la fin des années 1970, sans toutefois prendre l'allure radicale qu'elle avait prise en Angleterre par le mélange forcé des populations scolaires via des politiques de "busing". En fait, si les politiques assimilationnistes ont pu faire si long feu au Québec, c'est précisément à cause de leur modération : tout d'abord, les minorités ethniques avaient pratiquement leurs écoles à elles, qui servaient les quartiers où elles étaient fortement concentrées; par ailleurs, ces minorités étaient essentiellement de souche européenne - étant donné les politiques canadiennes d'admission racistes (exclusion des immigrant-e-s de "couleur") qui ont prévalu jusqu'en 1967 - et ne posaient donc pas les problèmes majeurs d'interaction culturelle que soulevait, à la même époque, en Angleterre, une immigration déjà diversifiée, venue des quatre coins de l'ex-Empire. Enfin, la carte ethnique québécoise, constituée d'une minorité québécoise - britannique et d'une minorité canadienne-française, et l'histoire même du pays, peuplé récemment par l'immigration, interdisaient tout radicalisme dans une approche assimilationniste. De telle sorte qu'il n'y a pas eu ici d'affrontements scolaires majeurs face au

bien fondé d'une politique assimilationniste douce, qui, d'emblée, laissait aux minorités toute latitude d'exprimer leurs cultures dans la sphère privée et dans leurs quartiers "ethniques". Les tensions se sont plutôt fait sentir au niveau du choix, par les minorités, de l'une ou l'autre des cultures majoritaires auxquelles elles choisissaient de s'assimiler. Ces tensions n'ont toutefois pas remis en question le principe même de l'assimilation des minorités à la culture dominante, au niveau de la sphère publique. Au niveau des politiques scolaires, il ne semble pas y avoir eu à cette époque de programmes spéciaux compensatoires conçus systématiquement pour les enfants d'immigrant-e-s, les communautés ethniques minoritaires semblant y voir elles-mêmes, sans aide significative de l'Etat. Ceci ne veut pas dire que l'assimilation scolaire des enfants d'immigrant-e-s s'est faite de façon "naturelle" et sans coûts individuels ou sociaux; tout ce qu'on peut conclure est que les problèmes n'ont jamais été perçus comme assez graves pour qu'on s'y attarde.

Ce n'est qu'au milieu des années 1970 que des programmes compensatoires d'initiation à la langue et à la culture québécoises ont été mis sur pied, dans un contexte politique de séduction des minorités ethniques, qui n'a rien à voir avec le contexte britannique. Ces programmes ont toutefois provoqué, comme en Angleterre, des remous dans la population de souche, qui a exigé des programmes (entre autres, de pré-maternelle) équivalents pour ses enfants.

L'approche multiculturaliste

L'approche multiculturaliste, au niveau scolaire, est un thème étatique nouveau au Québec, et a pris de l'ampleur avec l'arrivée d'un nombre important d'immigrant-e-s du Tiers-Monde (entre autres réfugié-e-s d'Indochine et d'Haïti) peu scolarisés, d'une part, et avec l'insertion soudaine et massive d'un nombre important d'enfants d'immigrant-e-s réorientés vers l'école française. Le thème multiculturaliste, s'il était nouveau à l'école, ne l'était cependant pas dans la société québécoise et canadienne, où il avait été largement diffusé et avait acquis une légitimité certaine alors qu'en Angleterre, il devait être acquis pas à pas.

Il n'en reste pas moins que, tout en étant moralement acquis dans la société québécoise ou canadienne, le thème multiculturaliste rencontre les mêmes résistances ici qu'en Angleterre, tant de la part du personnel scolaire, qui ne sait trop comment l'intégrer sans "alourdir" le programme d'enfants qu'il juge surchargés, que de la part de ces jeunes mêmes, dont plusieurs se disent coincés par leurs parents, ou encore, de certains parents, qui veulent couper avec la culture dominante de leur pays d'origine. Ces résistances sont surtout le fait d'écoles à taux "moyens" de minorités ethniques, les écoles largement dominées par ces minorités réclamant le plus souvent ces programmes à grands cris, tout comme en Angleterre.

Là où l'expérience britannique est d'un apport indiscutable au Québec, c'est au niveau de la production de matériel et d'expériences pédagogiques de toutes sortes,non seulement sur les cultures d'origine des minorités, mais aussi sur le vécu de l'immigration et de l'intégration à une société étrangère, urbaine et fortement industrialisée (la bibliographie contient de nombreux titres à cet effet). Par ailleurs, l'analyse critique du multiculturalisme scolaire n'existe pratiquement pas au Québec, alors qu'elle est largement développée en Grande-Bretagne : comment éviter de ghettoïser les enfants d'immigrant-e-s dans leurs cultures d'origine? Quelle culture d'"origine" leur enseigner? Comment amorcer un dialogue interculturel? Comment tenir compte du métissage subi par les cultures d'origine dans le pays d'accueil? Comment augmenter le statut social des langues et cultures minoritaires, afin d'en rendre l'apprentissage attrayant? Comment éviter la segmentation culturelle dans une société multiculturelle? La pertinence de ces questions, largement débattues et empiriquement abordées en Grande-Bretagne, ne fait aucun doute pour le Québec : on en voit d'ailleurs déjà poindre quelques-unes, dans les milieux qui se sont le plus intéressés à développer ces mesures à l'école.

L'approche interculturelle

"L'interculturel" est sans doute le terme le plus employé aujourd'hui pour désigner les politiques scolaires préconisées. Il semble

recouvrir indifféremment des approches tant multiculturalistes qu'interculturalistes, (comme il le fait d'ailleurs en Angleterre) et recouvrir, à ce titre, tant la volonté de faire respecter les autres cultures que de les faire dialoguer. Il n'a pas émergé, comme là-bas, d'un débat profond sur les limites du multiculturalisme scolaire, mais de la nécessité politique du dialogue entre les minorités et majorités québécoises, puis, chez une minorité d'intervenant-e-s sociaux, de la valorisation d'une ouverture au monde et d'une culture commune plus riche. Encore ici, l'expérience québécoise en est surtout aux principes, et les questions pratiques soulevées par la littérature britannique sur le sujet n'ont pas été posées. Peut-être se poseront-elles avec moins d'acuité, la culture québécoise et canadienne étant plus "ouverte" que la vieille culture britannique, d'une part, et étant plus tolérante à l'endroit des ghettos culturels . N'empêche qu'une rencontre culturelle réelle entre les ethnies québécoises, autre part que sur le terrain de la culture de consommation nord-américaine, exigerait de faire face aux questions que se pose présentement l'école britannique sur la négociation interculturelle et la possibilité d'un terrain culturel commun.

<u>L'approche anti-raciste</u>

Il n'existe pas au Québec de mouvement anti-raciste qui remette en question les politiques scolaires interculturelles, ni de lien colonial passé qui mette en valeur les phénomènes de domination économique et politique sous-jacents au rejet des cultures des immigrant-e-s originaires de pays ou de régions dominées. Si le lien n'est pas direct, la réalité de la domination n'en est pas moins réelle : ce ne sont pas les immigrant-e-s hautement qualifié-e-s d'origine américaine, britannique, allemande ou française (etc...), qui forment près de la moitié de notre immigration, que l'on considère comme inférieurs culturellement ou "voleurs de jobs",mais bien ceux et celles qui viennent des régions moins développées du globe ou de l'Europe et qui sont peu qualifié-e-s au départ. Par ailleurs, il est aussi vrai au Québec qu'en Grande-Bretagne que la récession économique et la compétition qui s'ensuit alimente les animosités interculturelles, pour ne pas parler de la compétition entre

les réseaux francophone et anglophone d'emplois en temps de prospérité économique.... Bref, s'il est une chose que les débats autour de l'approche anti-raciste font bien ressortir, c'est d'abord que l'école ne peut considérer le rejet des cultures minoritaires uniquement en termes d'ignorance culturelle; par ailleurs, elle ne peut suffire à elle seule à assurer l'intégration harmonieuse des immigrant-e-s à la société: il s'agit là d'un problème qui questionne tant le fonctionnement économique et politique que culturel de notre société, et à défaut d'analyses systématiques, les faits divers sont là pour l'illustrer.

BIBLIOGRAPHIE

1. Références citées ou directement utilisées pour ce document de travail

1.1 Références générales sur l'ethnicité et les relations inter-ethniques et interraciales

ARENDT, Hannah, Les origines du totalitarisme, Paris, Seuil, 1980, (cl 1951).

GUILLAUMIN, Colette, "Caractères spécifiques de l'idéologie raciste", Cahiers internationaux de sociologie, 1972, Vol. 8 : 247-274.

L'idéologie raciste, genèse et langage actuel, Mouton, 1972.

LABELLE, Micheline, Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1978, 393 pages.

STEINBERG, Stephen, The Ethnic Myth : Race, Ethnicity and Class in America, New York : Atheneum, 1981, 277 pages.

1.2 Références britanniques sur la société multiethnique ou multiraciale

COHEN, Louis and MANION, Laurence, Multicultural Classrooms, London and Canberra, Croom Helm, 1983, 229 pages. 1. Multicultural Britain : the Background. 2. The Origins of Prejudice. 3. Under-rachievement : Some Differing Perspectives. 4. Pupils in Perspective. 5. Friendship and Social Relations in Multicultural Classrooms. 6. Home-School Relations : I Parents and Pupils. 7. Home-School Relations II : Teachers. 8. The Multicultural Curriculum. 9. Language in the Multicultural Classroom.

EDWARDS, Viviane, Language in the Multicultural Classrooms, Batsford Academic, 1983, 160 pages. 1. Language as a classroom issue. 2. Bilingualism and the teaching of English as a second language. 3. Bilingualism and the mother tongue issue. 4. Language in the British Black Community. 5. Linguistic diversity and British dialects. 6. Children talking. 7. Children reading. 8. Children writing.

Inner London Educational Authority, Race, Sex and Clas, Vol. 2 : Multi Ethnic Education in Schools, 1983.

JAMES, Alan and Robert JEFFCOATE (eds.), The School in the Multicultural Society, London : Harper and Row, 1982. I. Critical perspectives, II. Language, III. Attainment, IV. Curriculum, V. Pupils and Teachers.

JONES, Crispin and KIMBERLEY, K., "Educational Responses to Racism", in John Tierney (ed.), Race, Migration and Schooling, London : Holt, 1982.

MAYOR, Barbara, The Open University School of Education Course P534 : Every child's language : an in-service pack for primary teachers, Topic 5 : The Bilingual Child, September 1984, 52 pages (photocopié).

MERCER, Neil (ed.), Language in School and Community, London: Arnold, 1981, 248 pages. I. Language and school learning, II. Language and the cultures of community and school, III. The language curriculum : research, planning and practice.

MULLARD, Chris, "Multiracial Education in Britain : from Assimilation to Cultural Pluralism", in John Tierney (ed.), Race, Migration and Schooling, London : Holt, 1982.

MULLARD, Chris, "Why Antiracist Education?", a paper for the NAME Conference Anti-Racist Action in Education, Bath College of Higher Education, April 1984.

The Open University, Ethnic Minorities and Education, Milton Keynes : Open University Press, 1982. Unit 13 : Ethnic Minorities and Educational Policy 1960-1980. Unit 14 : Multicultural Education : Curriculum Issues for Schools.

ROSEN, Harold and Tony BURGESS, Languages and Dialects of London School Children : an Investigation, London : Ward Lock Educational, 1980.

STONE, M., The Education of the Black Child in Britain, London : Fontana, 1981.

LYNCH, James, The Multicultural Curriculum, London : Bastford Academic and Educational Ltd, 1983, 158 pages. 1. Multicultural education : the context and the case, 2. The teacher and Multicultural education, 3. A framework for a multicultural curriculum, 4. The community and the multicultural School, 5. Resources for multicultural curriculum development : an introductory overview, 6. The multicultural curriculum : some guideliness for action.

STREET-PORTER, R., Race and Cities, Milton Keunes : Open University Press (1978).

TIERNEY, John (ed.), Race, Migration and Schooling, London: Holt, 1982.

ZEC, Paul, "Multicultural education : what kind of relativism is possible?", in James, Alan and R. Jeffcoate (eds.), The School in the Multicultural Society, London : Harper and Row, 1982.

WILLIAMS, Jenny, "Race and Shcooling : some recent contributions", (review essay), British Journal of Sociology of Education, Vol. 2, No. 2 (1981), pp. 221-228.

1.3 Références générales sur la situation multiethnique et multiraciale, au Québec et au Canada

CLIFT, Dominique, Le déclin du nationalisme, Montréal, Libre expression, 1981.

Gouvernement du Canada, Commission royale d'enquête sur le bilingualisme et le biculturalisme, Ottawa : Imprimeur de la reine, 1969.

Gouvernement du Québec, La situation de la langue française (rapport Gendron), livre III : Les groupes ethniques, décembre 1972.

Gouvernement du Québec, La politique québécoise du developpement culturel (1978), chapitre 3, pp. 61-82.

Gouvernement du Québec/MCCI, Autant de façon d'être Québéquois, Plan d'Action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles, Gouvernement du Québec, MCCI, (1981).

Gouvernement du Québec, L'école québécoise et les communautés culturelles, janvier 1985.

LABELLE, M., LEMAY, D. et PAINCHAUD, C., Notes sur l'histoire et les conditions de vie des travailleurs immigrés au Québec, 1980.

LAFERRIERE, Michel, "L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'Etat", Sociologie et Sociétés, Vol. XV, No. 2, 1983, p. 117-133.

LAMBERT, Wallace E. and GARDNER, Robert C., Attitudes and Motivations in Second Language Learning, Massachussett, Newbury House, 1972.

LAPERRIERE, Anne et DESCHAMPS, Gilles, "Les fondements sociaux des types d'insertion culturelle observés chez les néo-- Québécois et l'utilisation politique des cultures ethniques", in ACSALF, Actes du colloque, 1978.

LAPERRIERE, Anne, L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux sociaux économiquement faibles : une recherche exploratoire, CSIM, décembre 1983.

LAVIGNE, Gilles, La formation des quartiers ethniques : les Portugais à Montréal, thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du doctorat Ph.D, Université de Montréal, mai 1979, 332 pages.

LAVIGNE, Gilles, "Le pouvoir ethnique, ses assises et ses objets", in ACSALF, La transformation du pouvoir au Québec, Albert Saint-Martin, 1980.

MARLEAU, René, L'idéologie des groupes de pression ethniques néo-québécois dans leur opposition au projet de loi no. 1, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 1980.

O'BRYAN, K.G., REITZ, J.-G. et KUPLOWSKA, O.M., Non official Languages. A Study in Canadian Multiculturalism, Ottawa : Ministère des approvisionnements et services, 1976, 274 pages.

PORTER, John, The Vertical Mosaic : an Analysis of Social Class and Power in Canada, University of Toronto Press, 1965.

PORTER, John, "Ethnic Pluralism in Canadian Perspective", in N. Glazer and D.P. Moynihan (eds.), Ethnicity : Theory and Experience, Cambridge : Harvard University Press, 1975.

RICHMOND, Anthony H., Post-war Immigrants in Canada, Toronto: University of Toronto Press, 1970 c1 1967.

RICHMOND, Anthony H., Certains aspects de l'intégration et de l'adaptation des immigrants, Annexe au livre vert sur l'immigration, Gouvernement du Canada : Imprimeur de la Reine, 1974.

VELTMAN, C., "L'évolution de la ségrégation linguistique à Montréal, 1961-1981", Recherches sociographiques, Vol. XXV, No. 3, 1983 : 379-390.

1.4 Analyses de diverses communautés ethniques québécoises

ALPALHAO, J.A. et DAROSA, V.M.D., Les Portugais au Québec, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1979.

BOISSEVAIN, Jeremy, Les Italiens de Montréal. L'adaptation dans une société pluraliste, Ottawa : Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1971, 87 pages.

CALDWELL, Gary et WADDEL, Eric (eds.), Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1982, 478 pages.

CONSTANTINIDES, Stephanos, Les Grecs du Québec, Montréal : le Métèque, 1983, 248 pages.

IOANNOU, Tina, La communauté grecque au Québec, IQRC, 1984, Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1983, 333 pages.

STARIMIS, Helen, Greek Immigrants in Montreal, 1976 (photocopié).